

**Evasão de Jovens e Adultos (EJA) em contexto Amazônico: um estudo de caso na E. E. F. M. Patalino, comunidade de Taperaçu-Campo, em Bragança/PA****Evasion of Young People and Adults (EJA) in an Amazon context: a case study at E. E. F. M. Patalino, Taperaçu-Campo community, in Bragança/PA**Joana Jaqueline da Silva e Silva<sup>1</sup>Vallene da Silva<sup>2</sup>Vanessa Frazão Lima<sup>3</sup>**Resumo**

Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa sobre a evasão de Jovens e Adultos (EJA), bem como os motivos que levam ao atraso escolar, desistência e permanência; destacamos também as razões pelas quais os sujeitos retornam para a escola. A pesquisa foi realizada em contexto amazônico, especificamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Patalino, localizada na comunidade de Taperaçu-Campo, na cidade de Bragança/Pará. Para tanto, o objetivo geral consistiu em: analisar os fatores condicionantes da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA); enquanto o específico, identificar os desafios estruturais para a garantia da permanência dos educandos nessa modalidade de ensino. Para desenvolver o trabalho foram utilizados os principais interlocutores teóricos como Freire (1985, 2023), Arroyo (2005, 2023), Caldart (2004), Silva, Ribeiro e Silva (2025), Ramos (2021), que fundamentam a discussão sobre a evasão escolar na EJA. Os princípios metodológicos foram baseados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Em suma, a pesquisa demonstra os desafios e dificuldades que os alunos da EJA enfrentam para permanecer na escola, apontando para a necessidade de uma educação que esteja conectada à realidade dos educandos, que respeite seu tempo, sua história e sua luta. Compreendendo a EJA como um direito fundamental previsto na LDBEN.

**Palavras-Chave:** Educação básica; Educação do Campo; Aprendizado ao longo da Vida.**Abstract**

This article aims to present the results of research on dropout rates among Young and Adult Learners (EJA), as well as the reasons that lead to school delay, withdrawal, and retention; we

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Humanas e Sociais, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Bragança. E-mail: jaquelinesilva18041999@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4453-0867>.

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Humanas e Sociais, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Bragança. E-mail: vallenasilva91@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9832-2517>.

<sup>3</sup> Mestra em Ciências Sociais, área de concentração em Antropologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Bragança. E-mail: vanessa.frazao@ifpa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0757-615X>.

also highlight the reasons why students return to school. The research was conducted in an Amazonian context, specifically at the Patalino State School of Elementary and Secondary Education, located in the Taperaçu-Campo community, in the city of Bragança/Pará. To this end, the main objective was to analyze the factors influencing school dropout in Adult and Youth Education (EJA), while the specific objective was to identify the structural challenges in ensuring student retention in this mode of education. To carry out the work, the main theoretical interlocutors were used, such as Freire (1985; 2023), Arroyo (2005; 2023), Caldart (2004), Silva, Ribeiro and Silva (2025), Ramos (2021), who support the discussion on school dropout in EJA. The methodological principles were based on the qualitative research perspective. In short, the research demonstrates the challenges and difficulties that EJA students face in staying in school, pointing to the need for education that is connected to the reality of the learners, that respects their time, their history, and their struggle. Understanding EJA as a fundamental right provided for in the LDBEN.

**Keywords:** Basic Education; Rural Education; Lifelong Learning.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que surgiu no Brasil para melhorar e dar oportunidade para pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade considerada ideal. Essa nova oportunidade de retomar os estudos exige que os estudantes sejam inseridos novamente no ambiente escolar para receberem um ensino adequado à faixa etária. A EJA, pelo Artigo nº 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei Federal nº 9.394/96, regulamenta a identificação da modalidade de ensino que,

[...] será destinada aqueles que não tiveram acesso ou a continuidade dos estudos no tempo adequado. Essa modalidade tem como principal objetivo valer o artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, na qual garante acesso e permanência ao ensino fundamental para todos (Brasil, 1996, p. 1).

Além do Ensino Fundamental, a EJA também diz respeito ao Ensino Médio, sendo regulamentada pelo poder público, desde a década de 1990, com a LDBEN (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Atualmente, a EJA recebe o nome de “EJA” significando “Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará (Belém, 2023) essa nomenclatura é uma evolução da anterior

“EJA” (Educação de Jovens e Adultos) e foi adotada em alguns estados e municípios brasileiros para incluir explicitamente os idosos como público-alvo dessa modalidade educacional. Essa mudança reflete a crescente preocupação em oferecer oportunidades educacionais também para a população idosa, reconhecendo a importância da educação ao longo de toda vida.

No contexto educacional em que esta pesquisa foi desenvolvida, adota-se a nomenclatura EJA (Educação de Jovens e Adultos). Diante disso, a problemática deste estudo consistiu em investigar: quais fatores contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Patalino. Para tanto, o objetivo geral foi analisar os principais fatores condicionantes da evasão escolar na EJA, enquanto o específico identificar os desafios estruturais para a garantia da permanência dos educandos nessa modalidade de ensino. Todavia, a investigação justifica-se pelo aumento dos índices de evasão escolar e pela redução no número de matrículas nos anos de 2022, 2023 e 2024 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Patalino.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é compreendida enquanto modalidade de educação formada pelos diversos sujeitos integrantes da classe trabalhadora, tais como: jovens, adultos e idosos da cidade, do campo, das comunidades ribeirinhas, das florestas, das águas, dos assentamentos, das comunidades indígenas e quilombolas e dos sistemas prisionais, que, no contexto desta investigação, reivindicam dignidade por meio do acesso à vida plena, à educação pública, à saúde, ao saneamento básico, ao trabalho, direitos ontológicos para a construção de uma humanidade que se forma em constante diálogo com a existência forjada no território da Amazônia Paraense.

No entanto, a negação do direito à educação aos sujeitos da EJA na Amazônia paraense se expressa, por exemplo, por meio da evasão escolar, fechamento de turmas e pela diminuição de matrículas nessa modalidade de ensino; ou seja, um dos grandes aspectos que contribui para a evasão dos estudantes na EJA é a falta de políticas educacionais que estimule a permanência na escola, visto que o público dessa modalidade é diversificado e tem particularidades. Freire (1985) destaca a importância da educação como prática da liberdade, contrapondo-se a uma educação bancária, na qual o conhecimento é transmitido de forma

mecânica e descontextualizado.

[...] uma das estratégias para que os estudantes da EJA permaneçam na escola é repensar o currículo, afastando-se das práticas pedagógicas tradicionais que, muitas vezes, não atendem às especificidades dos estudantes dessa modalidade. Torna-se necessário adotar abordagens que valorizem as dimensões pessoais e subjetivas dos estudantes, preparando-os para um trabalho introspectivo, para o autogoverno e para uma relação mais consciente consigo mesmos (Silva; Ribeiro; Silva, 2025, p. 4).

No contexto educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Patalino<sup>4</sup>, a evasão escolar nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanece um problema recorrente. Observa-se que, embora haja um número significativo de matrículas, uma parcela considerável dos alunos não consegue finalizar os estudos. No ano letivo de 2022, a turma do 3º ciclo, correspondente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da EJA, teve 18 alunos matriculados. No entanto, apenas cinco concluíram o ano, o que representa 27,8% do total. Em 2023, dos nove alunos matriculados, somente quatro finalizaram os estudos, totalizando 44,4%. Já em 2024, houve uma melhora significativa, em que, dos 13 matriculados, 12 concluíram o curso, alcançando um percentual de 92,3% de aprovação.

Em 2022, das 18 matrículas registradas no primeiro ciclo (equivalente ao 1º e 2º anos do Ensino Médio), apenas 10 estudantes concluíram o ano letivo, representando uma taxa de evasão de 25%. Em 2023 houve um cenário atípico, com 21 matrículas e 100% de conclusão. No entanto, em 2024, das 24 matrículas, apenas 12 alunos se formaram, correspondendo a 50% de aproveitamento. Esse cenário demanda uma discussão ampla e divulgação pública, uma vez que as causas da evasão estão relacionadas a desigualdades sociais, desafios e dificuldades enfrentadas pelos estudantes, questões que muitas vezes não recebem a atenção necessária por parte do poder público.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofreu uma redução do número de matrículas nos últimos anos, apesar de ainda receber estudantes provenientes do ensino regular. Os

---

<sup>4</sup> O uso do nome da escola foi autorizado mediante termo de declaração de consentimento, formalmente assinado pela gestora da instituição.

registros do período 2018-2023 indicam uma redução de aproximadamente um milhão de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), representando um declínio de 20%, tendência observada tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Contudo, entre 2020 e 2021, houve um fluxo migratório significativo para a modalidade 107,4 mil alunos dos Anos Finais do Fundamental e 90 mil do Médio, majoritariamente oriundos de situações de repetência e em busca da conclusão escolar (Basílio, 2024).

Em vista disso, os dados evidenciam a falta de políticas públicas que atendam efetivamente às necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: inicialmente, será descrita a metodologia empregada na investigação. Em seguida, será apresentada a revisão teórica, que abordará: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva do histórico da EJA no Brasil. Posteriormente, serão expostos os resultados das análises sobre a funcionalidade da EJA na Escola Patalino, com foco nas turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental e 1º ciclo do Ensino Médio. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e reflexões críticas acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **Metodologia**

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Patalino, localizada na zona rural de Taperaçu-Campo, a 12 km do município de Bragança/PA, região Nordeste do Pará. A comunidade possui 2.575 habitantes, distribuídos em 464 famílias<sup>5</sup>. A instituição, configurada como escola do campo, atende a 384 discentes provenientes de onze comunidades tradicionais - dentre as quais se destacam Tamatateua, Quilombo do América, Vila São Mateus, Porto da Mangueira, entre outras, cujas populações desenvolvem atividades predominantemente extrativistas, pesqueiras e quilombolas.

A instituição opera em três turnos (matutino, vespertino e noturno), oferecendo: 7 turmas do Ensino Fundamental, 6 turmas do Ensino Médio regular, 2 turmas da EJA

---

<sup>5</sup> Os dados foram obtidos junto à Unidade de Saúde da Família da comunidade, mediante consulta aos registros de cadastro dos moradores, disponibilizados pelos agentes comunitários de saúde.

(Fundamental), 2 turmas da EJA (Médio). Fundada em 22 de junho de 1972, conforme registrado no PPP (2023), sua autorização foi formalizada pela Portaria nº 1505/7291 da SEDUC/PA, durante a gestão do Governador Fernando Guilhon e do Prefeito José Cardoso. A nomenclatura da escola deriva de uma homenagem à professora Orlandina Sousa, pioneira educacional na localidade. Popularmente conhecida como “professora Orlanda do Patalino”, ela ministrava aulas na comunidade homônima, fato que motivou a designação oficial da unidade escolar como Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Patalino.

Do ponto de vista epistemológico, este estudo adotou abordagens metodológicas que permitem uma análise abrangente e aprofundada da evasão e permanência na EJA, na E. E. E. F. M. Patalino. Caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica abrangeu o estudo de obras, artigos científicos, legislações, documentos oficiais (como o PPP da Escola Patalino) e registros docentes, incluindo diários de frequência. Conforme Minayo (2001a, p. 34) “[...] a revisão bibliográfica permite sistematizar o conhecimento já produzido e identificar lacunas relevantes no campo de investigação”.

A pesquisa qualitativa foi essencial para analisar criticamente as práticas pedagógicas, as condições de acesso e os fatores de permanência dos alunos. Tal metodologia permitiu compreender as perspectivas dos envolvidos - estudantes, professores e gestores, pois explorou os fatores de evasão e permanência na EJA através das experiências dos alunos, e examinou indicadores como matrículas, frequência e abandono escolar, proporcionando uma compreensão abrangente do fenômeno estudado. Minayo (2001b) destaca que a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social a partir do ponto de vista dos sujeitos, valorizando suas experiências, interpretações e práticas. A autora ressalta que a investigação transcende a mera descrição de fenômenos, buscando interpretar as relações, contradições e significados constitutivos da vida social.

A produção de dados teve início durante o Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, realizado junto à Escola Patalino, com foco na

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio de observações em sala e diálogos com professores e alunos, foram registradas informações nos diários de frequência, identificando a situação dos estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental e do 1º ciclo do Ensino Médio, categorizados como presentes, com faltas ou em situação de evasão.

Posteriormente, implementou-se a busca ativa - projeto escolar que realiza visitas domiciliares para reintegrar alunos evadidos ou afastados há longo período. A busca ativa escolar constitui uma plataforma de acesso gratuito, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância em parceria estratégica com as seguintes instituições nacionais: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Brasil, 2023). Na EJA, a busca ativa destaca-se como estratégia essencial para identificar, monitorar e reinserir estudantes em risco de evasão, garantindo seu direito à educação e promovendo a inclusão social.

Como complemento metodológico, aplicaram-se formulários semiestruturados (via *Google Forms*) para investigar os desafios, motivações, trajetórias e expectativas dos alunos em relação à EJA. Participaram 22 estudantes (9 do 3º ciclo do Ensino Fundamental e 13 do 1º ciclo do Ensino Médio), o levantamento de dados foi iniciado em outubro de 2024, com a aplicação dos instrumentos realizada ao longo de três dias letivos. Para garantir acessibilidade digital, utilizaram-se computadores e dispositivos móveis. Para fins deste artigo, optou-se pela apresentação de um recorte representativo do conjunto de dados, priorizando a análise das informações mais relevantes aos objetivos estabelecidos.

## **Revisão teórica**

### Histórico da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é marcada por uma trajetória histórica que articula lutas sociais, políticas públicas e transformações conceituais. Sua discussão no campo acadêmico e político emergiram no início do século XX, em meio ao processo de modernização do país. O primeiro autor a tratar sistematicamente da educação de adultos no

Brasil foi Anísio Teixeira, que defendia a escola pública como espaço democrático e de universalização do acesso à educação. Para Teixeira (1957), o analfabetismo era um obstáculo ao desenvolvimento nacional e à consolidação da democracia, sendo necessárias políticas públicas que garantissem a educação básica para todos, independentemente da idade.

Entretanto, a EJA enquanto prática pedagógica libertadora e crítica ganha protagonismo nas décadas de 1950 e 1960 com Paulo Freire, que rompe com a visão assistencialista e instrumental da alfabetização de adultos. Suas obras “Educação como Prática da Liberdade” (1985) e “Pedagogia do Oprimido” (2018a) tornaram-se fundamentais para a EJA, destacando a educação como instrumento de emancipação política e social. Freire propõe um modelo de alfabetização baseado no diálogo, na problematização da realidade e na valorização do saber popular. Ele introduz o conceito de “conscientização” como ferramenta de transformação social, redefinindo a educação de adultos como um ato político e emancipatório. Sua pedagogia se disseminou por diversos países do Sul Global, constituindo a base das práticas de EJA até os dias atuais (Freire, 1985).

Além disso, Freire (1985) propôs uma educação libertadora, crítica da "educação bancária", e desenvolveu o método Paulo Freire de alfabetização, aplicado pioneiramente em Angicos (RN) em 1963. Na 85ª edição de “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 2023, o texto de Freire é retomado com novas apresentações e comentários críticos que reafirmam a atualidade de seu pensamento, especialmente no contexto da EJA. A obra continua sendo referência fundamental para compreender a alfabetização de jovens e adultos como prática libertadora, política e profundamente humana (Freire, 2023c).

No pensamento freireano, a educação de adultos não é apenas uma questão técnica de alfabetização, mas um processo profundamente político de conscientização e emancipação. Freire (2016b, p. 48) afirma “[...] não há educação neutra, toda prática educativa carrega em si uma concepção de mundo e de poder, seja para reproduzir a dominação, seja para libertar”. A evasão escolar, nesse contexto, deve ser compreendida como o resultado de práticas educativas descontextualizadas, desumanizadoras e que não reconhecem os saberes e experiências dos sujeitos. Freire (2018a, p. 92) alertava que “[...]”



quando a escola despreza a cultura dos educandos, ela nega sua humanidade e os reduz a objetos passivos, não a sujeitos da própria história".

Após o golpe militar de 1964, os programas freireanos foram interrompidos e substituídos por modelos tecnicistas voltados à funcionalização da educação para o mercado. Para Pierro *et al.*, (2024), a EJA foi então associada a campanhas pontuais, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, apesar de alcançar grande número de jovens e adultos, mantinha uma abordagem bancária e conteudista, desconectada da realidade social dos educandos. A promulgação da Constituição Federal de (Brasil, 1988) marca um ponto de inflexão, ao assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Art. 37, estabelece que a EJA deve ser ofertada de forma apropriada às características dos educandos, consolidando a modalidade como parte integrante do sistema educacional. Contudo, a regulamentação legal não eliminou os desafios históricos da EJA, como a evasão, a precarização docente e a falta de continuidade das políticas públicas (Dourado *et al.*, 2021). Na década de 2000, a EJA passou a ser reconhecida enquanto modalidade com identidade própria, e não mais como simples supletivo.

Arroyo (2005) amplia o debate ao tratar da pluralidade de sujeitos da EJA e da necessidade de propostas curriculares que respeitem suas identidades, memórias e trajetórias. Para o autor, a EJA deve ser um espaço de reconstrução da dignidade, e não apenas um mecanismo de certificação escolar. Arroyo (2023b) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que os sujeitos da EJA são portadores de “vidas re-existent”, que resistem à negação de sua humanidade. A obra enfatiza que a escola precisa reconhecer a história, a luta e os saberes dos educandos como partes constitutivas da educação emancipadora, defendendo práticas que combatam a exclusão estrutural.

Caldart (2004), por sua vez, introduz uma dimensão territorial ao discutir a EJA do campo, defendendo que a educação dos povos do campo, das florestas e das águas exige metodologias que dialoguem com os modos de vida locais, especialmente em contextos amazônicos. A autora ressalta que as escolas do campo, em regiões como o nordeste

paraense, precisam reconhecer os saberes populares, as lutas sociais e as formas coletivas de organização das comunidades. Caldart (2024) destaca a necessidade de espaços educativos democráticos, inclusivos e autônomos. Ela argumenta que essas escolas devem reconstruir coletivamente seu projeto político-pedagógico, garantindo participação efetiva dos sujeitos camponeses historicamente negligenciados.

Souza e Dias Filho (2021) chamam atenção para os desafios específicos da EJA em contextos amazônicos e rurais, em que a evasão escolar está ligada à descontinuidade das ofertas, à falta de infraestrutura, à ausência de transporte escolar e à desvalorização da cultura local pelos currículos urbanos e padronizados. Ao longo dessa trajetória, a EJA passou de uma concepção compensatória e assistencialista para uma concepção crítica, plural, democrática e emancipatória. Essa mudança de paradigma revela a crescente valorização dos sujeitos da EJA como detentores de saberes e protagonistas de suas próprias histórias, exigindo práticas pedagógicas contextualizadas, e políticas públicas efetivas e contínuas.

### **Resultados e discussões**

O estudo identificou graves limitações na infraestrutura física da Escola Patalino, as quais comprometem a qualidade do ensino e a segurança da comunidade escolar. Entre as carências observadas, destacam-se: instalações físicas inadequadas, pisos danificados com potencial de risco, salas de aula com dimensões reduzidas e estruturas improvisadas, somadas a um sistema de ventilação insuficiente. A situação é agravada pelo compartilhamento do prédio com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Raimundo Ferreira, o que gera: dificuldades de circulação, necessidade de horários diferenciados para entrada/saída, recreios escalonados e organização espacial complexa.

Essas condições precárias impactam negativamente o processo de ensino e aprendizagem, comprometem o conforto térmico e acústico dos ambientes, impossibilitam a realização de atividades pedagógicas dinâmicas e configuram obstáculos substanciais para a gestão escolar. A Escola Patalino enfrenta relevantes limitações na utilização pedagógica de seus recursos tecnológicos devido à ausência de profissionais especializados em informática,

resultando na subutilização ou ociosidade dos equipamentos.

Apesar das determinações legais, muitas escolas ainda enfrentam lacunas na infraestrutura digital e na capacitação docente, resultando na exclusão digital de alunos e professores. Os equipamentos disponíveis na Escola Patalino como projetores e computadores são frequentemente subutilizados em virtude das dificuldades técnicas enfrentadas pelo corpo docente em sua operacionalização.

O diagnóstico realizado nas turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental e 1º ciclo do Ensino Médio da EJA revelou um panorama elucidativo quanto aos desafios e motivações dos educandos dessa modalidade de ensino. Segundo Costa (2024, p. 19) “[...] os desafios na EJA são frutos da falta de políticas públicas para essa modalidade, além de um currículo diversificado, de projetos e ações pedagógicas que contemple as especificidades que esse público enfrenta”.

A análise dos dados evidencia uma correlação direta entre os fatores determinantes da permanência/evasão escolar e as condições socioculturais, econômicas e emocionais vivenciadas pelos educandos da zona rural. As informações obtidas revelam que 50% dos discentes pesquisados situam-se na faixa etária de 17 a 29 anos, confirmando o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme teorizado por Arroyo (2005). A distribuição etária complementar apresenta-se da seguinte forma: 20% entre 30 e 40 anos e 30% acima de 50 anos, configurando a marcante heterogeneidade geracional típica desta modalidade educativa.

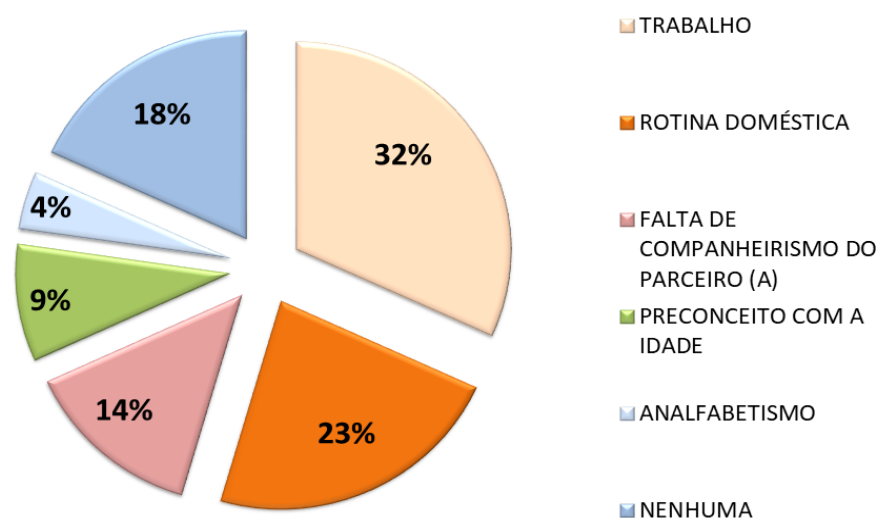
A presença da população juvenil vem reconfigurando, primordialmente, os contextos educacionais e transformando as dinâmicas sociais entre os atores inseridos em distintos tempos históricos, espaços geográficos e trajetórias geracionais (Silva *et al.*, 2024). No que se refere à procedência dos discentes, constatou-se a seguinte distribuição, 27% são residentes no Quilombo do América; 28% provêm da comunidade de Taperaçu-Campo; 13% são originários da comunidade do Patalino; 9% residem na localidade do Porto da Mangueira; 12% têm sua moradia na comunidade do Retiro; 11% são naturais da comunidade São Mateus.

Quanto ao deslocamento para a instituição de ensino, os dados revelam que 55% dos

estudantes utilizam transporte escolar; 36% fazem uso de motocicleta; 5% se deslocam por meio de bicicleta; 4% realizam o trajeto a pé. Estes últimos percentuais sugerem que uma parcela significativa dos educandos reside em áreas geograficamente próximas à unidade escolar. Em relação ao perfil ocupacional, os discentes apresentam uma diversificação de atividades: 55% atuam na agricultura, 35% trabalham em serviços domésticos e 10% dedicam-se ao extrativismo de caranguejo-uçá, ao comércio formal (com carteira assinada) e a trabalhos informais.

No âmbito dos benefícios sociais, constatou-se que 50% dos alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família; 23% recebem aposentadoria por idade e outros 27% não têm acesso a qualquer benefício governamental. No que diz respeito às dificuldades para a permanência escolar, os dados revelam que: 32% dos estudantes apontam o trabalho como principal obstáculo; 23% mencionam os cuidados com a casa e os filhos; 14% referem falta de apoio do (a) companheiro (a); preconceito devido à idade 9%; 4% destacam o analfabetismo como barreira e 18% dos estudantes declararam não enfrentar dificuldades (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Principais dificuldades dos estudantes da EJA quanto à permanência escolar, 2025



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Sob essa perspectiva, ao serem questionados sobre o tempo de estudo na EJA, os discentes apresentaram os seguintes motivos de ingresso: 40% retomaram os estudos no ano

de 2025 após a busca ativa; 30% ingressaram na modalidade após repetência no ensino regular; e 30% são alunos que vêm estudando regularmente. Nesse contexto, o estudante R1, de 29 anos, relatou: *“fiquei fora da escola por oito anos porque precisava trabalhar e ajudar em casa”*. O relato de R1 explicita a tensão entre o tempo do trabalho e o tempo da escola, uma contradição estrutural na EJA que Arroyo (2005) define como *“vivem o tempo como urgência”*.

A sobrevivência imediata se sobrepõe ao direito à educação, revelando como a escola, quando não dialoga com essa realidade, reproduz a lógica bancária criticada por Freire (1985), na qual o estudante é tratado como depósito de conteúdos desconectados de sua condição material. A análise das informações obtidas permitiu identificar quatro fatores determinantes para a evasão escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Patalino. O principal deles, conforme relatado por sete estudantes, é a necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento familiar, o que se configura como um obstáculo à continuidade dos estudos.

Os relatos dos estudantes evidenciam a tensão entre trabalho e escolarização. A fala da estudante R2, 38 anos, ilustra esta realidade: *“precisei abandonar meus estudos, pois assumi a responsabilidade pelo sustento da família”*. Diante disso, a evasão não é uma escolha, mas uma imposição da realidade econômica. Essa dinâmica ilustra o que Caldart (2004) chama de *“negação do direito à educação do campo”*, em que a falta de políticas de conciliação entre estudo e trabalho força o abandono escolar, afastando-se do ideal freireano de uma educação como prática da liberdade.

O estudante R3, de 18 anos, relatou: *“o horário de aula matutino conflitava com minha jornada de trabalho, levando-me ao abandono dos estudos”*. A incompatibilidade de horários evidencia a rigidez institucional que desconsidera os ritmos de vida dos educandos. Para Arroyo (2023a), a EJA deve ser um espaço de *“reexistência”*<sup>6</sup>, que acolha os tempos dos sujeitos. A falta de flexibilidade curricular e de oferta de turnos adequados reforça a exclusão

---

<sup>6</sup> Conforme Arroyo (2023a), o conceito de reexistência refere-se ao movimento pelo qual sujeitos historicamente negados reafirmam sua presença e humanidade, reconstruindo trajetórias interrompidas e produzindo novos sentidos para suas vidas e lutas no contexto educativo.

silenciosa dos jovens trabalhadores, tema também abordado por Gomes *et al.*, (2022) ao discutirem a migração para o noturno como estratégia frágil de permanência.

O segundo fator determinante da evasão escolar consiste nas demandas de cuidados familiares e na maternidade precoce, conforme relatado por cinco estudantes. Essas condições revelam-se como obstáculos concretos à permanência no sistema educacional. A fala da aluna R4, 28 anos, exemplifica esta realidade: "*abandonei os estudos ao engravidar precocemente, pois não dispunha de rede de apoio para o cuidado da minha filha*". A maternidade precoce, associada à ausência de suporte, revela como a estrutura patriarcal sobrecarrega as mulheres com cuidados, negando-lhes o direito à educação. Como apontam Buzioli e Tassoni (2021), o abandono escolar feminino está ligado à divisão sexual do trabalho, que a escola não enfrenta. Isso contraria o princípio freireano de uma educação que considere a "realidade concreta" dos educandos.

De forma análoga, o depoimento da estudante R5, 26 anos, complementa: "*interrompi minha formação escolar após o casamento, em virtude da necessidade de dedicar-me integralmente aos afazeres domésticos e à criação dos filhos*". O testemunho de R5 expõe a naturalização do papel social da mulher como cuidadora, um mecanismo do machismo estrutural analisado por Hintze (2020). A escola, ao não oferecer creches ou flexibilização, reproduz essa desigualdade, distanciando-se do projeto de Caldart (2004) para uma educação do campo que inclua apoio comunitário e reconheça as demandas das mulheres.

O terceiro fator determinante refere-se às limitações na infraestrutura de transporte e às dificuldades de acesso à unidade escolar. Tal problemática foi explicitada pelo aluno R6, de 19 anos, que relatou: "*em períodos de chuva intensa, o ônibus escolar frequentemente deixa de circular, ocasionando nossas faltas e, por conseguinte, o desestímulo em relação aos estudos*". A precariedade do transporte não é um problema logístico, mas um fator de exclusão territorial, como destacam Souza e Dias Filho (2021) no contexto amazônico. A falta de acesso físico à escola nega o direito à educação, especialmente em áreas rurais, contradizendo o princípio da educação como direito público previsto na LDBEN e na visão de Caldart (2004) sobre a necessidade de políticas sensíveis ao território.

O quarto e último fator determinante diz respeito às dimensões psicopedagógicas que afetam a permanência escolar, particularmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como evidenciado nos relatos de três estudantes, destacam-se questões de desmotivação e sentimentos de inadequação, sintetizados na declaração da estudante R7, 31 anos: *"retomei os estudos, mas muitas vezes me sinto incapaz, como se já não soubesse mais nada"*. O sentimento de incapacidade relatado por R7 é sintoma da "humilhação pedagógica" criticada por Freire (2016b), resultante de práticas educativas que desconsideram os saberes prévios dos educandos. Arroyo (2005) enfatiza que a EJA deve ser um espaço de reconstrução da autoestima, em que as trajetórias interrompidas são valorizadas, não patologizadas.

Conforme os depoimentos: *"depois que meu marido me abandonou, ele comentava publicamente: para que você vai estudar depois de velha?"* (Estudante R10, 53 anos). *"Minha família afirmava que eu estava velha para retomar os estudos, e meu marido não permitia, até hoje cria obstáculos à minha formação"* (Estudante R11, 55 anos). Esses relatos explicitam o machismo estrutural que atua no âmbito doméstico e escolar, limitando o direito das mulheres à educação. Como analisa Genovese *et al.*, (2024), padrões masculinos dificultam a inserção feminina em espaços de formação. A escola, se não problematiza essas relações, naturaliza a exclusão, afastando-se do ideal de Freire (2023c) de uma educação como ato amoroso e dialógico.

O aluno R8, de 41 anos: *"retornei aos estudos porque desejo concluir minha formação, provando a mim mesmo que sou capaz"*; o projeto de ascensão social e familiar, como destacado pela estudante R9, de 21 anos: *"quero completar o Ensino Fundamental e Médio para ingressar no Ensino Superior e oferecer melhores condições aos meus filhos"*. Esses depoimentos evidenciam a EJA como espaço de "reexistência" (Arroyo, 2023a), em que os sujeitos ressignificam suas trajetórias e projetam futuros. A busca pela formação, mesmo frente às adversidades, ilustra a potência emancipatória da educação defendida por Freire (1985) e a importância do acolhimento pedagógico, destacado por Ramos (2021).

O testemunho do aluno R3 *"alguns professores realmente se dedicam - conversam, auxiliam. Esse apoio faz toda a diferença e nos motiva a persistir"*. Freire (2023c) define como

o ato educativo amoroso e dialógico, em que o professor, ao reconhecer o educando como sujeito de saber e história, exerce uma prática de esperar (Freire, 1996). Essa atitude vai além da motivação pontual destacada por Ramos (2021), trata-se de uma postura contínua de acolhimento que combate ativamente à impotência gerada por trajetórias de exclusão.

Essa intervenção docente direta é um antídoto necessário à “humilhação pedagógica” (Freire, 2016b) que muitos educandos da EJA internalizaram. Ao dedicar tempo para “conversar e auxiliar”, o professor performa o diálogo freireano, valorizando a voz do educando e estabelecendo uma relação horizontal que desmonta a lógica bancária da educação. Nesse sentido, o professor transforma-se no agente facilitador da “reexistência” (Arroyo, 2023a), criando o vínculo de confiança necessário para que jovens e adultos ousem reescrever suas trajetórias escolares interrompidas.

Portanto, a relevância do docente como “agente transformador” fundamenta-se precisamente na sua capacidade de operacionalizar, no cotidiano da sala de aula, os princípios teóricos da pedagogia crítica. Ele é o elo vital que pode converter as teorias de Freire (práxis libertadora), Arroyo (valorização das trajetórias) e Caldart (enraizamento no território) em gestos concretos de escuta, apoio e estímulo que, como atesta R3, são determinantes para a permanência e o sucesso na EJA.

### **Considerações finais**

A análise crítica dos dados demonstra que os fenômenos de evasão e permanência na EJA da Escola Patalino configuram-se como expressões concretas de um contexto histórico marcado por desigualdades estruturais, mas também por resistências e anseios transformadores. Esta realidade reflete a insuficiência de políticas públicas eficazes, a precariedade dos sistemas de transporte, a falta de infraestrutura de apoio como creches e a desconsideração dos tempos e necessidades dos estudantes. A permanência, em contrapartida, revela a potência emancipatória da escola como espaço de reconstrução identitária, conforme expresso pela estudante R9: *"a escola é o único lugar onde me reconheço como sujeito de direitos"*.



Essa dualidade encontra eco no pensamento de importantes educadores. Freire (1985) advoga por uma educação libertadora, que supere as lógicas opressivas; Arroyo (2005) exige o reconhecimento das trajetórias educacionais interrompidas; Caldart (2004) propõe um projeto pedagógico enraizado nas realidades camponesas. Assim, os dados da Escola Patalino não apenas diagnosticam problemas, mas sinalizam caminhos, como a necessidade premente de uma educação que conjugue rigor político pedagógico com sensibilidade às condições concretas de vida dos educandos da EJA.

Portanto, para efetivamente enfrentar a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, é necessário considerar a complexidade do fenômeno em sua perspectiva multifatorial, sendo imprescindível construir uma escola dinâmica e significativa, que estabeleça diálogo permanente com as realidades concretas dos educandos, respeite seus tempos biográficos e trajetórias, seus trabalhos, as especificidades em relação ao gênero. É fundamental que essa escola valorize os saberes e histórias de vida dos estudantes e reconheça suas lutas cotidianas como elementos constitutivos do processo educativo. A EJA não pode reduzir-se a uma política meramente compensatória; deve consolidar-se como direito fundamental à reexistência, isto é, ao direito de reconstruir percursos educacionais e reivindicar seu lugar no espaço escolar, independentemente de idade, condição social ou trajetória de vida.

### Referências

- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, M. **Educação de jovens e adultos como reexistência**: políticas, práticas e sujeitos da EJA. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023a.
- ARROYO, M. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023b.
- BASÍLIO, A. L. **Censo Escolar evidencia fragilidade das políticas de educação para jovens e adultos**. In: Carta Capital. São Paulo, 22 fev., 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/censo-escolar-evidencia-fragilidade-das-politicas-de-educacao-para-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação do Estado do Pará. **Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), Belém, 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) BRASIL. Acesso em: 18 jun. 2025.

BUZIOLI, J. R. S.; TASSONI, E. C. M. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos: sentidos atribuídos pelos alunos para a permanência na EJA. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1068-1085, set., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68193>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Busca ativa escolar: estratégias para o enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**, Belém, n. 33, p. 1-15., dez., 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 23 jun. 2025.

COSTA, D. S. Educação de jovens e adultos: desafios e resistências ao longo dos tempos. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Língua Portuguesa) - Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Conde, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32076>. Acesso em: 13 jun. 2025.

DOURADO, D. L.; *et al.* Direito à educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, Itapetinga, v. 2, n. 1, set./dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/poliges.v2i1.8489>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023c.

GENOVESE, C. L. C. R.; *et al.* Educação e desigualdade de gênero na EJA: um estudo bibliográfico. **Revista de Caderno e Diversidade**, Bahia, v. 10, n. 1, p. 195-218, jan./mar., 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/53647>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GOMES, M. F. F.A.; *et al.* Estudantes do Proeja: de percursos negados a outras possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82026, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82026>. Acesso em: 4 maio 2025.

HINTZE, H. **Desnaturalização do machismo estrutural na sociedade brasileira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acesso em: 23 jun. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001b.

PARÁ. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Patalino. **Projeto Político-Pedagógico**. Bragança, 2023.

PIERRO, M. C.; *et al.* O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no estado de São Paulo, **Repositório da USP**, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002658229>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RAMOS, L. Q. Educação para Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: historiando no processo. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Curso de Pedagogia, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3133>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, A. M. F. R.; RIBEIRO, M. C. A.; SILVA, V. D. Evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios, causas e possíveis estratégias de permanência. **Revista Educação Contemporânea**, São Bento, v. 2. n. 1, p. 594-607, jan., 2025. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/391>. Acesso em 13 jun. 2025.

SILVA, J. H.; *et al.* A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio na Bahia: quem são os jovens que configuram esse fenômeno?. **Revista da FAEBA - Educação e**

**Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 75, p. 116-135, jul./set., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n75.p116-135>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SOUZA, R. M.; DIAS FILHO, R. C. Educação de Jovens e Adultos: políticas de oferta e implicações aos alunos de Dourados MS. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE, 5., 2021, Dourados. Anais [...] Dourados: UEMS, 2021. p. 1-13. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7475>. Acesso em: 23 jun. 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1957.